

研究論文

教師のアンラーンを具現化する授業の実践と授業研究についての考察

原 里美*

A Study of Lesson Practice and Lesson Study for Teacher's Unlearning

Satomi HARA

【要約】学校教育の停滞感を生み出している要因として「まなびの型」がある。本研究は、「当たり前のこと」を問い直し、新しい状況に合うように変化させることを「アンラーン」と定義し、座席表学習環境授業案を作成して子供理解に基づいた授業構想と児童主体の生成的な学習展開をめざした授業実践を行う。さらに「アンラーン」を視点とした授業研究会で教師の「まなびの型」を明らかにし、授業観や子供観を問い直していく。

【キーワード】アンラーン、まなびの型、座席表学習環境授業案

1 問題の所在

勤務校の児童の学習課題に「休み時間では元気なのに、授業になると主体的、積極的に表現しようとしないう」という学習姿勢がある。この課題の一因として、佐伯胖が言う「教師は教えなければ、子どもは教わらなければ」という「まなびの型」があるのではないだろうか。教師も児童も「授業（みんなの前）では、正しいことを言わなければならない」という授業イメージの「型」をもってしまっている。

子供達と奮闘する歳月と経験で熟達した力もある一方で、様々な場面でこのような「当たり前」という一言ですませてしまう停滞感も生まれている。この停滞感は「まなびの型」が大きく影響しているのではないだろうか。この「型」を明らかにし、この「型」を乗り越えるためのひとつの考え方が「アンラーン」である。

本研究では、経験的に「当たり前のこと」として身につけてしまっている物事（習慣や概念、学級経営や生徒指導、授業方法、授業研究なども含む）を問い直し、今ある状況や新しい状況に合うように変化させていくことを「アンラーン」と定義している。小学校にとっての、「学校では当たり前の事」としている「まなびの型」に潜む、ほぐすべき「まなびの凝り」は何かを問いながら、児童が生き生きと学ぶ授業改善や教師の力量向上の在り方を探り、教師のアンラーンをめざしながら、学校化されつつある児童のアンラーンも図っていきたい。

2 教師の授業観と子供観のアンラーン

(1) 教師のアンラーンとは

学級経営、学習指導、生徒指導など教師が行う学校での教育活動には、先輩から学んだり、自らの実践で経験的に学んだりして得た教師の「まなびの型」が多く存在する。これらの「まなびの型」があることによって、効率的で機能的に教育活動を行うことができる。しかし、実践する教師も、そし

*佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生（佐賀市立北川副小学校）

て教師の目の前に存在する子供も、いつも同じであることはありえない。成功体験から得た「まなびの型」を盲信して「型どおり」に教育活動を行うことは、教育活動の停滞を起こす危険を常にはらんでいる。

荏宿俊文は、コミュニケーション教育として、総合的な学習の時間、国語、図工などの授業で、学校現場で実践されているワークショップを事例に、学校が抱く凝りについて言及している。ワークショップ型の授業を見て、参観した教師たちは、一見、子供が自発的に参加し、自発的な自己表現が見られていることを高く評価しつつも、子供に任せることでの、意見がまとまらない、遊んでしまう子供がでてしまう、という懐疑的な感想を抱いている。価値のあるものやその価値の良さを教えたいという熱意ゆえの懐疑である。子供たちが楽しんでいるのでよさはわかるが、何の役に立つのか、何の意味があるのか、という現場の教師が抱いた戸惑いから見える学校の凝りの原因の一つとして、以下のことを述べている。

学校の凝りとして感じることに「教えなければ学べない」というものがある。それは、学校という場の果たす役割の考え方の違い（ズレ）からくるものなのだろう。（荏宿，2012，p. 76）

ここでの「学校の凝り」は、教師の抱く授業観の凝りでもある。教師の授業観の凝りは、現在行っている学校教育の授業観のもととなっている学習観から受ける影響が大きい。「行動主義学習観」「認知主義学習観」に基づく学校教育の授業観では、学習の主流は「できること」と「わかること」である。「できること」「わかること」をめざすことは、教師の授業づくりでは当たり前のことであり、教師の強固な授業イメージをつくっていると考える。児童の主体性が発揮され、児童同士で学びを紡ぎ出すような授業をめざしていても、教師がこれまでの学習観・授業観に固執してしまえば、児童の学びへの主体性や児童同士で紡ぎ出す学びを奪ってしまう状況を生み出してしまうのである。また、学校現場では、発達段階を意識して学習内容を設定し、教育課程で学習が系統的に計画されている。上の学年では、下の学年で学習したことは当然できる、わかると見ており、多くの児童もそのように錯覚している。これも学校で習慣化された「当たり前」の一つである。「授業ではこうあらねばならない」「間違っただけはいけない」「だれか正しいことを言うだろうから自分はだまっておこう」という児童の「まなびの型」が生まれてくるのは、学校のもつ秩序を経験的に知った児童が主体的に、無意識的にその学校秩序に服従しているからということもできるのではないだろうか。

アンラーンとは「まなびほぐし」のことである。自分の「凝り」をほぐし、その環境に合う新しい「当たり前」を生み出していくことがアンラーンである。アンラーンとは、「まなびの型」を全否定することではなく、今もっている「まなびの型」が何であるのかまず明らかにした上に、「型」として当たり前のことであるという思い込みを捨てることである。

(2) 上田薫理論による授業観と子供観の転換

アンラーンをめざした授業づくりを行うにあたって示唆を受けたのが、上田薫の主張する教育観である。上田は「教師は授業中の発見によって自己自身を変えるべき(上田, 1976, p. 2)」だと主張する。上田は、相手を思うままに育てたいと考える自分こそ、たえず自己変革によって動いていき、思うままの内容も変化していき、そのいかなる時点における自分(教師自身)も、不完全だと述べている。

目標も内容も相対的、すなわち子どもごとに異なるのは当然ということになるであろう。人間を

真に発展させるものを基礎と呼ぶならば、基礎こそ個性的であり、それは人びとの予想に反して、いわゆる共通性とははるかに縁の遠いものだといわなければならないのである。(上田, 1976, p. 1)

教師自身だけではなく、学ぶ子供も絶えず動いていき、学んでいる瞬間も変化している。その変化を捉え、絶えず変化し続ける教師と子供の間で学びが生まれるのなら、計画した授業内容をそのまま計画通りに遂行できると考えること自体が不可能である。つまり、授業のゴールとして教師が設定している「到達目標」も、「到達目標」への足掛かりとなる基礎さえも、個によって異なるものであり、たとえ目標や計画を立てていても、集団が全員一致して活動し、全員が目標に一律に到達することはありえないということである。目標が個性的で動的であればその目標に至ろうとする学習活動も個性的で動的なものとなる。上田は「教師がどれほど周密に計画を立てようと、かならず偶然がそれを破る(上田, 1976, p. 2)」と、授業プランの遂行を根本から否定する。「相手を自分の思うままにすることを断念する。しかし意図的な働きかけには力をつくす(上田, 1976, p. 2)」ことが授業における教師の重要な役割であるとする。指導案通りに学習活動を展開し、共通の目標を全員が到達しなければならないという教師の固定観念を破り、授業を生成的にとらえ、子供が抱いた「問い」や「希望」に応じながら授業を構成する教師の授業力が、「アンラーン」がめざすものではないかと考える。

3 アンラーンに向かう異校種実習での成果と課題

(1) 教師の役割と環境構成の礎となる子供理解

異校種実習では、幼稚園で4週間の実習を行った。小学校と違う環境で、就学前の幼児とのかかわる中で生まれた自分の小学校教員としての戸惑いの中に「凝り」を感じ、まさに自分自身のアンラーンの場となった異校種実習であった。幼稚園の「子どもひとりひとりから始まる」教育の核となっていたのは、「子ども理解」「学習環境デザイン」である。そして、幼児の自主性を育てていたのは、多くの「時間」と「空間」であり、幼児が何をして遊びたいのかじっくり考えて決めたり、とことん満足できるまでそれぞれが遊び続けたりすることが許される。時間があるからこそ、保育者も幼児の心にしっかり向き合い、寄り添うこともできるようになるし、言葉にならない幼児の心を日々のかかわりで感じ取れるようになる。幼児についての理解(興味・関心、人やモノへのかかわり、遊びへの動機など児童の行動の背景となるもの)と、幼児がかかわる環境や活動、遊びなどのかかわりの対象への理解の上に幼稚園の教育活動は成り立っている。小学校においても、児童は身体と環境とのかかわりで学ぶという見方をすれば、授業づくりに向かう「児童理解」も単なる学習状況の把握だけでは不十分であるように感じた。

(2) 教育観を高める園内研修

幼稚園の園内研修ではエピソード記述研修会という手法がとられていた。エピソード記述を提唱している鯨岡峻は、「エピソード記述の特徴は、まず第1に、書き手に心揺さぶられる出来事があった時にそれを書くというところ(鯨岡, 2005, p. 9)」にあるとしている。この出来事そのものが記述の動機となり、エピソードを書くことを通して、子どもや保育者の心の動きと対応が見えてくるようになり、第三者的に実践を振り返ることができるようになる。さらに、「保育の営みをエピソードに描くということは、目に見えない子どもの心の動きやそれを受け止めた保育者の目に見えない思いを、その場にはいない人たちにとって『見えるものにする』ということに通じる(鯨岡, 2009, p. 17)」ため、保育者の記述に止めず、他の保育者に読んでもらうことを通して自分の保育を振り返る手がかりとし、保育者同士の経験を交叉させて保育の中身を吟味し、園全体の保育の質を高めようとするのがエピソード

ド記述の目的となる。

エピソード記述による研修は、子供の姿だけではなく、子供とかかわりながら感じた子供の心や保育者自身の心も客観視しようとする試みであり、この研修会によって、ケース会議であるような「この場合どうする」という指導法改善だけではなく、教師が自分自身の教育観や子供観の本質に迫る話し合いの深まりがあった。小学校においても、児童と教師のやり取りや、子供同士のやりとりについて、学習の履歴やその前後の関係、教室内での人間関係をも加味しながら、授業について掘り下げていたり、自分の場合はどう考えるのか経験や理想をぶついたりして、それぞれの教師の子供観や教育観に踏み込むような授業研究を行う必要を感じた。

4 学校変革試行実習におけるアンラーンを具現化する授業実践

(1) 座席表学習環境授業案の作成

二年次の学校変革試行実習では、学校現場に身を置きながら、アンラーンの視点から自らの教育活動を見直し、「児童理解」「授業の再構成」を視座に、実習校の児童と授業者に即した授業づくりに取り組んだ。級外として主に授業で児童とかかわり、研究実践はおよそ半年間にわたって、主に第4学年の音楽科で行った。

実践の初めに、児童理解をめざして授業中に見られた児童のエピソードを中心に授業記録をとる取組を行った。積極的に音楽活動に取り組んだり、活動への課題を抱えていたり、いわゆる「目立つ子」についての認識は効率的に深めることができた。

「エピソードを中心として」としているが、改めて記録を読むと児童の活動の様子やつぶやきは記録に残しているが、教師とのやり取りの具体や、そのやり取りでの反応、教師とのかかわりによる児童の変容といった、「かかわりのエピソード」に関する記述は薄い。教師と児童、児童と児童のかかわりあいそのものが学びであると考えたとこのような記録の仕方になっているのも、第三者的に児童を観察しようとする意識が強く働いている、「教師の授業を見る目の凝り」が現れていると見取ることができる。次に、授業記録を座席表型にしたところ、記録の量的な差から授業中の視線の癖が見えてきて、授業者の視点を見直すのに有効な記録となった。

授業記録を授業構想に生かす方法として、「座席表学習環境授業案」を作成した。授業における学習環境は「空間的学習環境（場の設定）」「物的学習環境（教材、教具）」「人的学習環境（教師、児童、学習活動におけるルール）」の大きく3つが考えられる。例えば、様々な楽器を使って音楽室を広く動き回るような授業では「空間的学習環境」が中心となり、児童の主体性を重視した学び方では「物的学習環境」が中心となり、対話活動に重きを置く場合は「人的学習環境」が中心となる。

座席表の余白に学習環境を記すことで、活動教室全体を見渡し、学習活動を見通し、児童がどのような学習環境で学ぶか記録・構想できる。

<p>6 音程のある楽器を探して歌と合わせよう（音色、リズム）</p> <p>①児童の世界</p> <p>②ハロー</p> <p>③リズムフラッシュ</p> <p>④笛星：1～4</p> <p>⑤いいことありそう</p> <p>めあて：楽器でドレミをあわせて歌おう</p> <p>・ドレミ体操</p> <p>・ドレミの楽器探し</p> <p>・試奏</p> <p>⑥ふりかえり</p>	<p>5/18（水）ワークシートを作る（選んだ楽器、どんな音か、所感）</p> <p>・むさしぶり</p> <p>・リズムフラッシュ ⑧、にこにこ ⑨のWSピックアップ。</p> <p>・笛星人リレー 序盤ざわつくが、最後まで友達の演奏に耳を傾けようとする姿勢の芽生え</p> <p>・前時のふりかえり ⑤や⑥など実際に触った子は楽器名を正しく覚えていて</p> <p>・場を号車にしたが、幅が狭い。</p> <p>・楽器探し ⑩アコーディオン上手に演奏 ⑪、⑫自分で決めきれず</p> <p>⑬ アコーディオンを下げる（⑨、⑩、⑪）</p> <p>・⑨、⑫ ハンドベル よく見てやれず</p> <p>・楽器庫で太鼓類に目をやる児童に⑬が「それはドレミがでないから」と音階楽器であるか意識した発言</p> <p>・⑬「右にいくと音がたかくなる」→⑭「ぜんぶそうなるか確かめたい」⑮「アコーディオンは鍵盤ハーモニカと同じ原理。空気を送って音を出す。」⑯「ビブラフォンのふむやつ」</p> <p>・内容過多。15分しか演奏とれず（でもちょっといいと思う）</p>	<p>・先週席替え</p> <p>・音楽室内の楽器に親しませる。（音楽室探検）→「ドレミ」に着目</p>
--	---	--

図1 エピソードを中心とした授業記録

教師と児童、児童と児童のかかわりあいそのものが学びであると考えたとこのような記録の仕方になっているのも、第三者的に児童を観察しようとする意識が強く働いている、「教師の授業を見る目の凝り」が現れていると見取ることができる。次に、授業記録を座席表型にしたところ、記録の量的な差から授業中の視線の癖が見えてきて、授業者の視点を見直すのに有効な記録となった。

授業記録を授業構想に生かす方法として、「座席表学習環境授業案」を作成した。授業における学習環境は「空間的学習環境（場の設定）」「物的学習環境（教材、教具）」「人的学習環境（教師、児童、学習活動におけるルール）」の大きく3つが考えられる。例えば、様々な楽器を使って音楽室を広く動き回るような授業では「空間的学習環境」が中心となり、児童の主体性を重視した学び方では「物的学習環境」が中心となり、対話活動に重きを置く場合は「人的学習環境」が中心となる。

座席表の余白に学習環境を記すことで、活動教室全体を見渡し、学習活動を見通し、児童がどのような学習環境で学ぶか記録・構想できる。

この座席表では、以下の３点について記述している。

(i) 児童の学びの事実：行動観察（授業中の発言、つぶやき、活動の様子）とワークシートの記述、その他授業中授業外での授業者とのかかわりについて特記できるもの

(ii) 児童の学びに対する予想と期待：(i)をもととした，授業における児童への期待・願いや学習活動で予想される姿

(iii) 児童の学びへの対応：(i) や (ii) から想定される必要な支援や指導，学習環境について

実際の授業においては、できるだけ児童の学習への希望を生かせるように、めあては児童と一緒に作り、児童の学習活動と教師の学習計画との合意点を授業の中で探しながら、必要に応じて児童の学びの転換、授業の修正を教師が入れていくようにした。

(2) アンラーンの具現化をめざした音楽科授業実践

授業実践を行うにあたって、本研究「アンラーン」で目指しているのは、授業実践を通して教師の子供観や授業観を変革することである。今回は音楽科の授業であり、音楽科として身につけてほしい力を軸に、児童理解や授業構想を行った。本授業で作成した座席表学習環境授業案の概観を図2に示す。

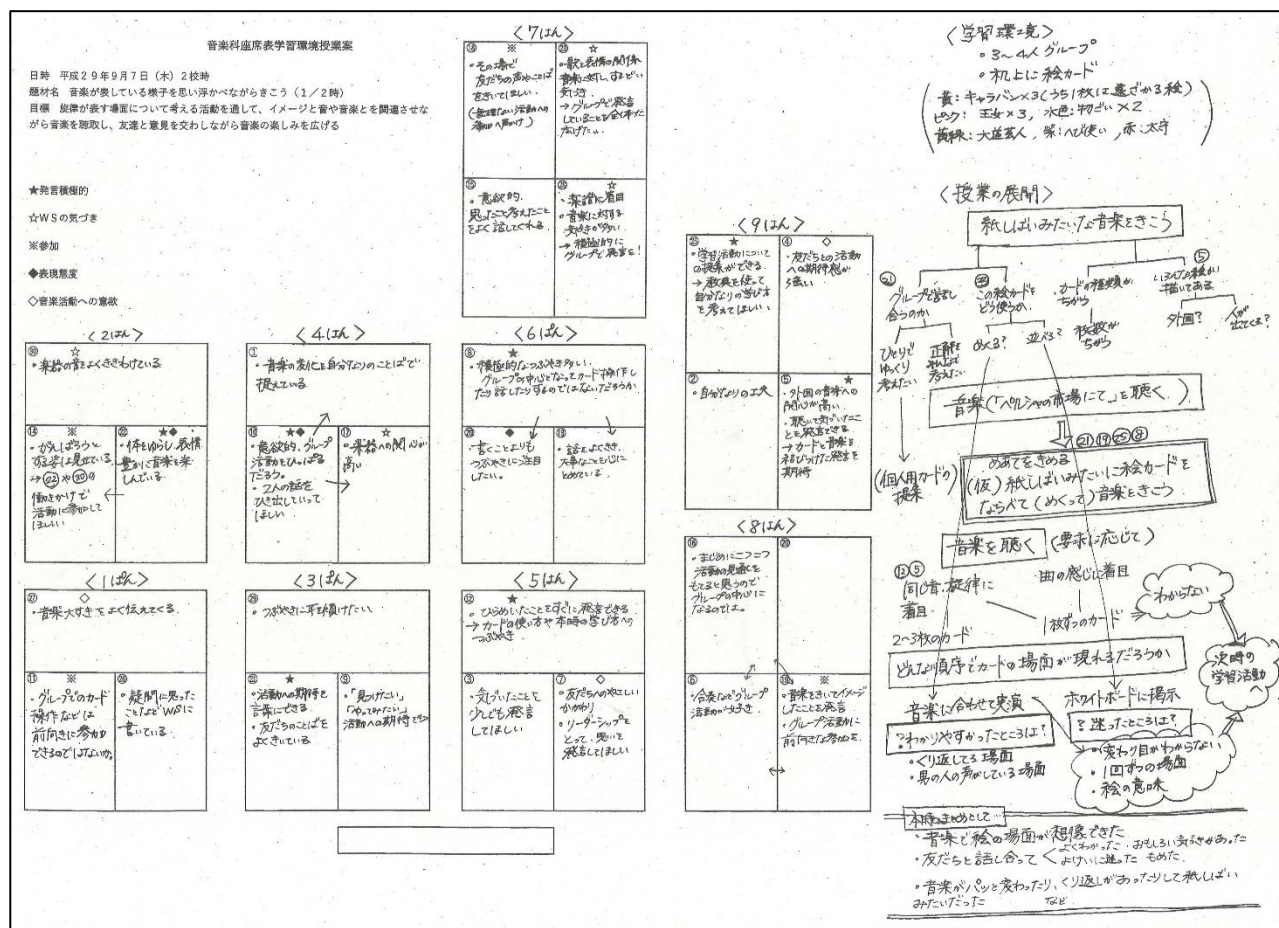


図2 座席表学習環境授業案

座席表の授業記録を作成することで、積極的に気づきを発言する児童がいる一方で、授業中では拾いえなかった多様な気づきを抱いていた児童はどの児童か明確に把握できた。授業記録で見て取れる児童の学ぶ姿から、友達の学ぶ姿に刺激を受け学び方や音楽に対する見方や考え方を広げてほしいという願いを出発点として授業を構想した。楽器の音色をひとつの手掛かりとして、音楽が表す情景描写について友達と話し合う活動を行うことで、音楽についての理解を深めることをねらって、授業実

践は「ペルシャの市場にて」を教材曲に、音楽を聴いて友達と話し合いながら場面絵を並べ替えるグループでの鑑賞活動を行った。

これまでの授業では、学習活動の内容とめあてを提示する、いわゆる教師による学習の説明から始めることが多かった。しかし今回の授業では、教師からの説明は「紙芝居みたいな音楽」という最小限のものとし、机を3～4人組に合わせた場の設定と本時の学習で扱う教具となる絵カードと教材曲によって児童が学習活動を構想できるよう学習環境を整えた。

座席表学習環境授業案を用いることで、「つぶやきに着目したい児童」「ワークシート上に出るような気付きを友達とのやり取りにも出してほしい児童」「話し合いを活性化するであろう児童」「活動への参加に配慮が必要な児童」と児童の授業場面での活動の様子を予測し、机間指導という形で言葉をかけることに生かすことができた。

この授業では、児童が活動を自分で進め、友達と話し合いながら音楽を聴き、「こうじゃないか」「違うのではないか」という思いをかき立てるところで授業を終わり、あえて学習のまとめとしての答え合わせを行っていない。話し合いを終えた児童の表情は釈然としない、すっきりと答えが出なかったもやもやとしたものを感じていた様子が見られ、ワークシートにも友達と意見が合ったというより、解釈が合わずにもめたことやよくわからなかったということが多く記述されていた。

上田薫の授業の三方策に、「①迷わせ、わからなくしてやること ②教えないこと、少なくとも教えないこと ③授業はきっかけを与えるだけにすること」（上田, 1988, p. 136）とある。本授業によって、結論を急ぐことを優先するのではなく、児童が紡ぎ出した学習の在り様を受け止め、次につないでいくという授業の一つの提案ができたのではないかと考える。

5 教師の授業観をアンラーンする授業研究会

(1) 授業研究会で明らかとなった教師の学びの凝り

実習校の校内研究のテーマは「話しやすい学級、話したくなる授業の構築～考えを深め、互いを高めあう集団をめざして～」である。本研究をはじめのきっかけとなった「授業中積極的に出力しようとしなさい」という児童の学習面での課題が、この校内研究テーマの根底にも存在している。つまり、本研究の研究課題は学校課題から出発したものであり、校内研究の取組と方法は違うが「児童主体の授業づくり」という点では一致している。

学校変革試行実習では、「教師のアンラーン」を視座に置いた授業実践を全教員に提案し、授業研究会を行うことにより、教師の授業観や子供観など教育観の凝りを明らかにしつつ、改めて教育観について見つめなおすきっかけをつくりたいと考えた。そこで、授業実践に際しては、全教員への公開授業とし、授業研究会も行った。また、グループ活動での児童の発言や行動の記録、研究会でのグループ討議や全体協議の進行など研究推進委員から多大な協力を得られた。

教員には事前に研究概要の説明資料と共に研究授業参観と研究協議の柱として、

- ・めあてや学習活動を児童と共に決める→個々の児童の自主的学びに向かうものであるか
- ・学習活動を展開する中で教師の意図する方へ→教師の意図する方への転換は必要か
- ・座席表をもとにつくった授業→座席表と授業がかみ合っているか、座席表を生かした声掛けができていくか

の3点を提示し、授業研究に臨んだ。

授業研究会は、45分という限られた時間である。授業研究会は研究者による研究概要と授業についての説明の後、グループ協議を10分程度、全体協議を10分程度の3部構成で行った。授業研究会に

は大学教員も3名参加し、研究会の最後に、大学教員による研究についての指導助言や解説によって研修を深めた。

授業研究会の話し合いの中で特に指摘があったのは、「児童がめあてを決める」という授業の目標設定の在り方についてである。教師が設定した到達目標からめあてを導き出して授業を構成するのではなく、児童が主導してめあてを決めることによって、教師が授業に対してもつ思いはどう児童に伝えればいいのか、声を上げた一部の児童のめあてが優先されることになるのはいいのか、児童が決めためあてで到達目標は達成されるのか、という疑問である。また、教材曲がもつ民族性や時代性について、児童が語り合う上での生活経験の差は埋める必要はないのか、というレディネス調整の必要性についても疑問が上がった。ここに学習の結果として「わかる」「できる」というようになるという学校教育を支えてきた行動主義学習観と認知主義学習観からくる「教えなければ学べない」という教師が抱えている学校教育の凝りが見られる。

到達目標のために教材を生かしていくという方向ではなく、教材（音楽、教具）と友だちとかかわりながら児童が自ら何を学ぶか決めていくという方向での授業づくりを目の当たりにしたときに抱く教師の違和感や疑問を協議することで、教師のもつひとつの「学びの凝り」が明らかとなった。

本研究の授業実践を全教員参観のもと行う機会を得たことは探究実習での一番の成果であると感じている。従来の指導案の形式とは異なる座席表学習環境授業案や授業展開を見て、それぞれの教師が刺激を受けたり、違和感を覚えたり、共感したりと多くの反応を示していた。また、研究会で真剣に議論し合う姿は、教師たちの教育に対する強い情熱の現れであった。

(2) アンケートから見るアンラーンに向かう教師の意識

授業研究会後に教員に対してアンケートを行った。「授業について」「研究について」という2つの質問項目に対し、26名の教員から、びっしり書き込まれた回答紙を受け取り、改めて本校教員の研究に対する関心の高さを感じた。アンケートの回答の内容は、音楽科という教科の在り方から、研究テーマについて、自身の教育観についてなど多岐にわたっていた。

「アンラーン」の具現化へ向けた観点として、前頁の授業参観と協議の3つの柱を提示した。これは、「めあては到達目標を見据えて教師が立てる」「教師が児童の学習活動のプランを立て道筋通りに導く」という授業観を問い直す観点である。この3観点によって、学習活動を児童が主体的に取り組むためのめあての在り方、授業展開の中での教師の役割、児童の実態を重視した授業案の有効性についてという観点をもって、教員は参観に臨んでいることとなる。

アンケートの一部を抜粋し、研究テーマを具現化する授業実践について、研究テーマ「教師のアンラーンについて」についての2点で職員の意識を検証する。

- ①めあては自分達の言葉で決めていくという意識が育っていると思いました。そのことはより自主的に学ぶことにつながっていたと思います。ただ、個々の子供がそれぞれにめあてをもつことにはなっておらず（とても難しいことなので）それによって班によっては、あまり活動していない話していない班もありました。しかし、今回の授業研究会でもあったように、そうなるように（個々がめあてをもつように）という思いをもってやっていくことが大切だと思いました。

②リードすることが想定されていた児童の発言でめあてが決まっていきましたが、他の子もいろいろつぶやいていて、あと少しだけ拾ってもよかったかなと思います。

③気になったのは、その授業の中で「分からないこと」「困ったこと」が出てきて、それを次の時間のめあてにすることになったときに、一人一人その「分からない」「困った」がばらばらだった場合は、個々でめあてがちがいでどのような活動をしていくのだろうということです。

図3 めあてや学習活動を児童と共に決めることについての意見

学習材を提示し、そこから出てきた児童の言葉からめあてを立てていくということに関しては肯定的な意見が見られた(①)。その一方で少数の児童の発言でめあてを立てることが果たして学級全体の主体性を高めることになるのか、児童それぞれがめあて意識をもつことにはなっていないのではないかという指摘があった(②③)。

この「児童自身の言葉で学びのめざす先を決められる」という経験を積み重ねることで、それぞれの児童が学びに思いをもてるようになると考える。そのそれぞれの児童が学びへ思いを抱き、その思いを教師がくみ取るためには、魅力的な教材開発や教材研究も大切になってくるであろう。ひとりひとりの児童の学習活動への思いを拾い上げることに課題を残しているが、「教師が確固とした学習のめあてを提示する」という型をくずすひとつの方策であると言える。

- ④授業の終わりにまとめないで、そこから課題意識やめあてを子供たちの中に持たせることができたらいいなあと思いました。
- ⑤評価基準を子供たちと共有するという事は近年よく言われます。今日の授業は、どの場面で共有するのが良かったのか？たぶんこれも今回の研究（アンラーン）と深くかかわるところであると思います。
- ⑥評価がむずかしいですね。座席表は、あれをつくることで子供のみとりを意識するので指導者側（とくに当日よりも当日までの部分で）役に立つと思いました。
- ⑦1人1人の子供たちの表情を見ながら授業をつくるのが大切だと思います。最後にもややさせながら終わってもいいのですが、そのときの子供たちの1人1人の表情に、次に向かう意欲があればOKだと思います。子供たちの姿（表情）に今やっていることの答えがあるはずです。

図4 到達目標や評価に関する意見

到達目標や評価基準が明確に授業で示されていないこと(④⑤)、それによる教師の評価の在り方についての疑問(⑥)が多くみられた。めあて、到達目標、評価は互いに深く関連している。これらは学習評価の4観点(関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能、知識・理解)に基づいて設定されるものであり、授業中児童の学習の様子を見取る教師の目もこの4つの観点に絞られていくことになる。めあてを児童にゆだねてしまうということは、この学習評価の4観点が揺らぐということでもある。しかし、児童の学習活動は、観점에応じてきっぱりと分かれるものではない。「疑問を抱き次の学習課題を思考する」という結論の出ない終末は目標到達と言えないかもしれない。しかし、思いがけない児童の言動を、「努力を要する」C評価とするのではなく、学習を広げるための可能性あふれる姿と評価するためには、学習評価の観点到縛られすぎないことも必要である。

⑦の意見にもあるように、児童の表情を見つめ、児童のどんな姿を学びの理想とし、教師と児童が何を「自分たちの到達目標とするのか」話し合うことで、評価の在り方も変わってくるのではないかと考える。

- ⑧カリキュラムがある中で、アンラーンの理論をどのように授業実践にむすびつけていくのか？その一つ案が今日の授業～座席表を使って～だと思いますが、正直あまり理論と実践をつなぐ手段として座席表指導案が有効であったのかギモンです。そしてアンラーンという理論こそ、実は教師の事前準備と力量がとても大きく影響するのではないですか？
- ⑨座席表は様々な使い方があると思います。個の特性、学びの履歴、他者とのかわり方、授業のねらいにせまる内容を授業者がどのくらい、座席表におとしていくから悩むところだと思います。
- ⑩「座席表学習環境授業案」では、子供が期待した通りの反応(対応)をしなかったときに、どう対応するかまで考えておかないと少し不安に感じます。しかし、反対に予想外に活躍した子供について印象に残るので、子供のいろんな姿が知れて良いなあと思いました

図5 座席表学習環境授業案に関する意見

「座席表」と「アンラーン」の関連がわからないという意見があった(⑧)が、事前の研究概要の

説明で上田薫の授業観についてふれなかったことがひとつの原因であると考え。しかし、これは「個別支援のため」といったレベルでしか授業で座席表が活用できなかったという指摘であるとも言える。上田は、「教師の考えかた、性格、そのときの必要いかんにより、形式も記述もきわめて個性ゆたかなものになるといい。(上田,1988,p.184)」と言っており、座席表に書かなければならないといったものはなく、教師が必要と感じたことを記述することを述べている(⑨⑩)。座席表への書き込みを積み重ねることで、見える児童の姿が変わり、見取る教師の目も変容していくであろう。

研究テーマ「教師のアンラーン」についてはたくさんの意見が寄せられた。耳慣れない言葉に戸惑いつつも、自分の授業観や子供観を振り返っている言葉、研究で挑戦しようとするに対して肯定的な言葉や研究でめざしていることと現実のギャップに対しての疑問など様々な考えを知ることができた。

- ⑪解体するには教師自身のこれまでの経験があっても勇気もいるように思います。
- ⑫「アンラーン」という言葉を初めて知りました。混乱しています。自分の今までうたがってもしなかったことに疑問をなげかけられて。私自身のこともふりかえる機会となりました。
- ⑬「アンラーン」という考え方とても興味深いです。教科書のように教えないといけないと思うのが当たり前になっている中、それを崩すのは相当労力のかかることとは思いますが、どこかで変えなくてはいけないことだと思い、自分も少しずつでも変えていけたらと思います。
- ⑭アンラーンという言葉を知りましたが、従来の学習方法、評価とは違った観点から授業を行うことを知り、大変勉強になりました。授業の中で授業をつくっていくという児童の目線に立った主体的な学習活動が望めるものだなと感じます。この意識をもって日々の授業を改善していく大切さを学びました。
- ⑮アンラーンの話をきいて、自分の経験で「当たり前」だと思っていることを子供にも求めてしまっているなあと感じました。その考えの問い直し、子供とすり合わせることも必要であると感じました。集団から個へ思いを寄せる、少しずつ普段の授業の中で意識して子供とともに学んでいけるように。
- ⑯アンラーンの考え方は、いわば超理想的な学習スタイル(?)であると思うしすばらしい考え方だと思う。ただ、それが普通の地域の小学校で実現可能なのか、一担任のやり方で(もしくは学校全体で取り組んだとしても)可能かはわからないし、実際は難しいと思う。この考えを常にもちつつ、必要に応じて取り入れていくのが現実的ではないだろうか？
- ⑰現在の大学や高校の受験システムや考え方がかわらない限りはやはり現状のやり方が結果的によくなってしまうのかもしれない(今の中3の大学入試からかわるといっていますが…)

図6 アンラーンに関する意見

「授業観や子供観を変える」という行為は勇気のいることであると感じているようである(⑪)。また、授業力向上の様々な研修会が多く持たれ、授業の構成や展開をマニュアル化するような動きもある中で、授業を展開しながら「授業」を動かしていくことをめざす取り組みは混乱を招いているようであったが、理解も得られている(⑫⑬⑭⑮)。また、学習指導要領や教育課程ではなく児童を中心に据えて授業構想することは現実的ではないといった意見や現状の教育の仕組み(受験など)に対する意見からは、教育現場の閉塞的な状況に対する教師の苦しみやもどかしさも感じられた(⑯⑰)。

しかし、この「できるのだろうか」「現実的ではないのでは」という懐疑的な思いを抱くことも、「教師のアンラーン」の可能性の芽吹きであると言える。高木光太郎は、アンラーンの現場で起こる混乱こそがアンラーンの始まりであると述べる。

それゆえ「まなびほぐし」の学習論は、まなびの現場で生まれる「混乱」「戸惑い」「躊躇」「食い違い」「対立」といった「揺らぎ」に肯定的な可能性を見出そうとする。「まなびほぐし」のプロセスにおいて、既存の知が解体されて生じる不安定状態はまなびの阻害要因ではない。(高木, 2012, p. 24)

「まなびほぐし」の学習論は、こうして学びの現場で生じる揺らぎをノイズとして排除するのではなく、それがもつ生成の力能の解明に向けて構想されることになるだろう。(高木, 2012, p. 24)

授業とは、児童理解とは、教師の在り方とは、このように教育について考えた時間をもてたことが、「アンラーン」による授業の変革に向けた大きな一歩となったと考える。多くの教員が、「アンラーン」という考えにふれ、それぞれ自分の実践を振り返ったり、児童や学校現場の置かれている状況について考えたりと多様なものであった。ここまで進めてきた研究が、大きな提案性があったことを感じ、ひとつの学校変革試行へつながったのではないかと考える。

6 研究の成果と課題

2年間にわたる研究を通して、「アンラーン」という言葉を柱に、これまで自分自身が培ってきた授業観や子供観を大いに揺さぶられた。

理論研究では、主に、佐伯胖、苅宿俊文、高木光太郎、上田薫の文献を読んできたが、これらの著書の訴えることの根底には、人間としての成長や発展には、時には痛みも伴う、たゆまぬ自己変革が必要であるということである。経験を重ねれば様々な技術を身に付け、熟達していく。しかし、その技術や能力は固定的で安定的に発揮されるものではない。授業実践では、「指導」という目に見える子供へのかかわりから、「児童理解」という目に見えないかかわりを授業の中心に据えることで、教師の「教える」という出番が減るほどに児童の自主性や気づかなかった新たな可能性を見出すことができた。授業研究会では、「アンラーン」というキーワードで、教師ひとりひとりが「当たり前」を疑ったり、自分の教育活動を振り返ったりするきっかけとなる授業研究を提案できたのではないかと考える。

しかし、大学院の実習だったこともあり、今回の研究実践は個人の研究として一石を投じたに過ぎない。日々の実践の中で、子供ひとりひとりを見つめ、自分の授業や教育活動を常に問い直す、教師を集団として高める授業研究の在り方の追求は学校の教育活動と何より子供を高めるためにも重要なことである。本研究の取組をきっかけとして、自己研鑽で終始せず、どう学校を動かし高めていくかという視点をもって、これからも子供とかかわりあい、授業づくりや授業研究に取り組んでいきたい。研究としては一つの区切りを迎えたが、引き続き教師の授業観や子供観の在り様や児童の学びについて探究を続けていきたい。

引用・参考文献

- ・稲垣忠彦・佐藤学(1996)『授業研究入門』岩波書店。
- ・上田薫(1976)「教育と断念」, 立教大学教育学科研究年報第20号, pp.1-3.
- ・上田薫(1977)『どの子も生きよ』明治図書。
- ・上田薫(1988)『学力と授業』黎明書房。
- ・上田薫(1983)『「カルテ」による授業の新生(小学6年)』明治図書。
- ・上田薫・静岡市立安東小学校編(2005)『個が深まる学び 安東小学校の挑戦』明治図書。
- ・香川秀太・青山征彦編(2015)『越境する対話と学び 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社。
- ・苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(2012)『まなびをまなぶ(ワークショップと学び)』東京大学出版会。
- ・河邊貴子(2005)『遊びを中心とした保育-保育記録から読み解く「援助」と展開-』萌文書林。
- ・鯨岡峻・鯨岡和子(2009)『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房。
- ・鯨岡峻(2015) JACDP 日本臨床発達心理士会 第11回全国大会公開講演「エピソード記述を通じた児童理解のあり方-児童の育ちを支える大人のこれからの課題-」
- ・佐伯胖(2011)「学校を『学校的』でなくするには」, 第2回 教育デザインフォーラム教育の現在と未来, 『教育デザイン研究』第2号, 横浜国立大学教育デザインセンター。
- ・佐伯胖(2003)『「学び」を問いつづけて-授業改革の原点』小学館。

(2018年2月16日 受理)